



Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica Jean Paul Rannau Garrido. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 2, mayo - agosto 2020 – E - ISSN 2313-9334X. pp. 1-17. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional

CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica

Physical Education in Chile: towards a transdisciplinarity from the curriculum and the pedagogical collaboration

Educação física no Chile: rumo a um foco interdisciplinar desde o curriculum e a colaboração pedagógica

---

### Jean Paul Rannau Garrido

Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile

[jeanrannauga@santotomas.cl](mailto:jeanrannauga@santotomas.cl)

[ORCID: 0000-0002-0815-9898](https://orcid.org/0000-0002-0815-9898)

**Recibido:** 2019-12-27 | **Revisado:** 2020-02-20 | **Aceptado:** 2020-03-22

## Resumen

El sistema educativo chileno comprende a la Educación Física como la disciplina escolar encargada de la competencia motriz, reducida a una dimensión técnica y mecanicista del cuerpo y el movimiento. Si bien figura como una posibilidad de formación de un ser humano integral, el currículum fragmentado limita una educación holística, significativa y vivencial que la experiencia motriz puede brindar. Una educación que vaya más allá de las disciplinas es trascendental y necesaria para el desarrollo de las potencialidades humanas en su multiplicidad desde las posibilidades auténticas que las manifestaciones de la Motricidad Humana ofrecen. Los proyectos curriculares y didácticos intencionados, reflexivos y colaborativos posibilitan prácticas de aula que permean las disciplinas para una interacción genuina de un ser motriz y corpóreo con su realidad más próxima, aquella realidad compleja, significativa y experiencial que debe trascender desde la estructura escolar y curricular prescrita.

**Palabras clave:** Educación Física; docencia; enfoque interdisciplinario; elaboración del programa educativo; competencias

## Abstract

Chilean educational system includes Physical Education as the school discipline responsible for motor competence, reduced to a technical and mechanistic dimension for the body and movement. Although it appears as a possibility to the formation of an integral human being, the fragmented curriculum limits a holistic, meaningful and experiential education that the motor experience can provide. An education that goes beyond disciplines is transcendental and necessary for the human potentialities development in their multiplicity from the authentic possibilities that the Human Motricity manifestations can offer. The intentionally, reflective and collaborative curricular and didactic projects make possible classroom practices that go across the disciplines to a genuine interaction of a motor and bodily being into its closest reality, and that complex, meaningful and experiential reality must transcend the prescribed school and curricular structure.

**Keywords:** Physical Education; teaching profession; interdisciplinary approach; curriculum development; basic skills

## Resumo

O sistema educacional chileno inclui a Educação Física como disciplina escolar responsável pela competência motora, reduzida a uma dimensão técnica e mecanicista do corpo e do movimento. Embora seja uma possibilidade de formação de um ser humano integral, o currículo fragmentado limita uma educação holística, significativa e experiencial que a experiência motora pode oferecer. Uma educação para além das disciplinas é transcendental e necessária para o desenvolvimento das potencialidades humanas na sua multiplicidade a partir das possibilidades autênticas que as manifestações da Motricidade Humana oferecem. Projetos curriculares e didáticos intencionais, reflexivos e colaborativos permitem práticas em sala de aula que permeiam as disciplinas para uma interação genuína de um ser motor e corporal com sua realidade mais próxima, aquela realidade complexa, significativa e experiencial que deve transcender da estrutura escolar e curricular prescrita.

**Palavras-chave:** Educação Física; Ensino; Abordagem interdisciplinar; Preparação do programa educacional; Competências.

## **Introducción**

En el sistema educativo chileno, se ha instalado un nuevo enfoque educativo en respuesta a los cambios culturales y sociales que emergen por la vertiginosa sociedad del conocimiento y alienante globalización. Un enfoque por competencias básicas toma protagonismo en el último tiempo, organizando, clasificando y comprendiendo los saberes de lo humano como posibilidades de aprendizaje aisladas unas de otras. Aunque se convierte en un diseño curricular vanguardista y eficaz, su aplicabilidad ha sido cuestionada debido a sesgos en la formación del ser humano integral al considerar prioritariamente aquellas potencialidades de desarrollo que se alinean con las evaluaciones academicistas estandarizadas a las que se reduce la escuela, en desmedro de otras que precisan la misma atención.

En esta dinámica de fragmentar el conocimiento entregado en la educación formal, la escuela moderna ha contribuido a defender la fragmentación de la condición humana hasta nuestros días. Desde la concepción dualista que planteaba Descartes y la comprensión sujeto-objeto de la persona, actualmente pareciera ser que la prioridad en la formación humana es atender a solo algunas dimensiones del saber, otorgando importancia y viabilidad, preferentemente, a aquellas acciones instrumentales funcionales a los estándares del sistema educativo en desmedro de otras facultades esenciales de lo humano (De Paz, 2005). En el caso de la Educación Física, basta con analizar el sistema de medición nacional de la disciplina (SIMCE) que estudia el objeto desde una arista mecanicista y utilitaria, enfocadas únicamente en la condición física, con delimitaciones claras en la dimensión técnica de una competencia motriz que se inclina al mejoramiento de la salud. Una mirada que merece un urgente debate para poder superarse (Rodríguez-Rodríguez, Curilem, Escobar y Valenzuela, 2017).

Desde esta perspectiva, la motricidad y la corporeidad se limitan a acciones de movimientos técnicos, condicionados, experimentados in vitro, inhibiendo una humanización integrada, holística e interaccional del individuo con su entorno. Hurtado (2008) plantea que estos saberes no pueden estar restringidos a una ciencia o disciplina, su trascendencia es más amplia y repercute en todas las formas de conocer, sentir y experimentar.

Aquel repensar necesario sobre la intencionalidad que debe tener la Educación Física en la escuela actual merece una discusión reflexiva sobre su rol, debatiendo perspectivas que superen lo disciplinar como una propuesta pragmática para el desarrollo integral del ser humano desde su motricidad, además de develar luces y convenir acciones para una propuesta que permita discutir el modelo fragmentario del currículum y el rol que debe cumplir la heterogeneidad del cuerpo docente en los centros escolares.

## **La Educación Física como práctica de intervención en el currículum nacional**

El debate sobre la identidad de la Educación Física tiene una larga data, pasando desde concepciones separatistas de los elementos constitutivos de la persona a visiones superadoras que integran todas sus facultades del ser humano en situaciones motrices como experiencia vivencial. Parlebas (2008) la reconoce como una práctica de intervención y no una ciencia, otorgándole el

estatus de “pedagogía de las conductas motrices”. Esta práctica, desde sus inicios, “querrá formar buenos soldados, trabajadores resistentes, ciudadanos saludables o personas corporalmente desarrolladas y con tiempo para dedicarse a sus aficiones” (p. 172), una visión que se consolida como acervo cultural histórico y se sustenta en contraposición a la discusión que la Ciencia de la Motricidad Humana ofrece en una mirada resignificadora de orden superior, crítica y compleja (Sérgio, 1999), pero, por sobre todo, con posibilidades pedagogizantes concretas (Trigo, 1999; Toro, 2007).

Este debate es transversal a las sociedades, independiente de las características contextuales, en cuanto culturales y sociopolíticas, en que nos situemos. El debate epistemológico tiende a ser precario y poco esclarecedor, más aún en nuestro país donde la multivariada de significaciones, imaginarios y representaciones que se entregan a la Educación Física desde la academia son divergentes y desalineadas de un proyecto en común. Si bien los estándares orientadores de formación del profesorado vigentes (Ministerio de Educación, 2014), inclusive los que se diseñan actualmente para su próxima implementación, pueden unificar criterios para una discusión epistemológica pertinente, pareciera seguir siendo difusa la definición de aquel campo de praxis. Un indicador inmediato que representa una realidad manifestada en las aulas de aprendizaje considera la política de Estado actual. Desde el Currículum Nacional se establece con claridad la concepción de desarrollo motriz vigente en que debemos situarnos hasta que acordemos posturas mancomunadas.

Desde los marcos normativos, es preciso preguntarse ¿qué es la Educación Física para la política pública actual? Si nos situamos en la disposición legal rectora del sistema educativo que es la LGE (Ley General de Educación N° 20.370), nos encontraremos con el siguiente ideario de “educación”:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (LGE, 2009, Artículo 2)

Desde ahí podríamos entender que existe —y debe existir— un espacio para la estimulación de la dimensión física del ser humano, tal como se ha responsabilizado históricamente a la Educación Física como área de enseñanza desde su génesis. Desde esta perspectiva, es posible asumir que existen otras áreas de conocimiento en la escuela que pueden encargarse de aquello y el rol de este espacio del currículum escolar —la Educación Física— se presenta con límites pedagógicos definidos. Aun así, es preciso consolidar la discusión de no acotarse a esa única potencialidad humana, la dimensión física, en virtud del tratamiento que se está dando a la Motricidad y Corporeidad en el último tiempo, sino que la Educación Física también atiende a dimensiones morales, éticas, espirituales, sociales, cognitivas, artísticas, etc.

Desde el fin ejecutivo de la dictadura cívico-militar, los cambios en el currículum educativo han sido significativos (Oliva, 2017), convirtiéndose todas estas transformaciones “postnoventas” en una base para las reformas desde el año 2012 (Espinoza, 2016), reorientando significativamente la

mirada de cómo entendemos la educación, sobre todo la Educación Física. La inclusión del término “salud” en su forma y fondo, la estructura y organización de los componentes curriculares, la apuesta por fortalecer la autonomía de la infancia y juventud, y la obligatoria optatividad de elección de la asignatura en los dos últimos niveles de secundaria, son señales representativas de estos cambios. Al respecto, actualmente, los marcos normativos al referirse a este sector de aprendizaje mencionan desde las Bases Curriculares:

Educación Física y Salud constituye una asignatura central de la educación escolar, que se enmarca en el proceso de formación integral del ser humano. A partir de la práctica regular de actividad física, los estudiantes podrán desarrollar habilidades motrices, actitudes proclives al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado. Esto les dará la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales. (Ministerio de Educación, 2012, p. 162)

La Educación Física ha experimentado una transformación importante en la última década con la entrada en vigencia de: las Bases Curriculares de Educación Física para Educación Básica (2012), posteriormente para Educación Media (Ministerio de Educación, 2013), comprendiendo parcialmente los niveles de 7º básico a 2º medio; las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) y las Bases Curriculares de los últimos niveles de la secundaria, 3º y 4º medio (Ministerio de Educación, 2019), recientemente publicadas y altamente cuestionadas por su carente obligatoriedad.

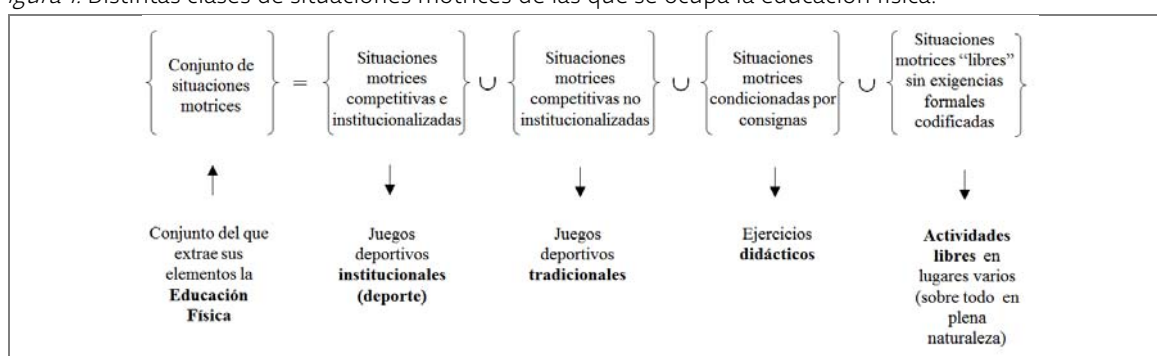
En estos documentos, los Objetivos de Aprendizaje (OA) propios para la asignatura se organizan en “Ejes” curriculares que declaran intenciones para cada meta educativa. Los Ejes vinculados a la estimulación de las “Habilidades Motrices” y el fortalecimiento de la “Vida Activa y Saludable” agrupan a aquellas competencias que tradicionalmente han formado parte de la Educación Física, sobre todo este último eje por el vuelco que ha tenido la asignatura a ser un agente activo en la promoción de la salud. Estos ejes curriculares presentan un progreso y continuidad desde la educación básica a la educación media procurando la complejización y el logro de la autonomía por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las Bases Curriculares de Educación Física fundamentan su proceso de enseñanza-aprendizaje en toda la escolarización mediante los siguientes énfasis temáticos:

- La importancia del movimiento.
- Habilidades expresivo-motrices.
- Cualidades expresivas.
- Desarrollo de la condición física.
- Condición física y principios de entrenamiento.
- Iniciación deportiva.
- Deportes.
- Vida activa saludable.
- Conjunción de factores para una vida activa.
- Actividades motrices físicas alternativas en el entorno natural.

- Seguir las reglas del juego.
- Cooperación y trabajo en equipo.
- Concepción amplia del liderazgo.
- Liderazgo, trabajo en equipo y promoción de actividad física.

Con base en lo anterior, si consideráramos el modelo que propone Parlebas (2008) al comprender a la Educación Física como práctica de intervención, esta agruparía un conjunto de situaciones motrices de las que se ocuparía este sector de aprendizaje (Figura 1), en que tal modelo se adecúa a los énfasis temáticos que abarca la línea de acción pedagógica propuesta por la política curricular.

Figura 1. Distintas clases de situaciones motrices de las que se ocupa la educación física.



Fuente: Parlebas (2008, p. 175).

Estas posibilidades responden a lo que tradicionalmente se ha entendido como el espacio de educación motriz, pero resulta necesario considerar todos los énfasis temáticos en el espacio de intervención de la Educación Física, que en cuanto a práctica educativa con argumento existencial en el espacio escolar, primordialmente, debe responsabilizarse. La complejidad del escenario escolar hace dificultosa una labor educativa que abarque estos ejes descritos con anterioridad, con los énfasis temáticos que lo sustentan, más aún si el concepto de educación que pretende el Estado considera otros elementos esencialmente necesarios que en el quehacer educativo se deben tomar en cuenta:

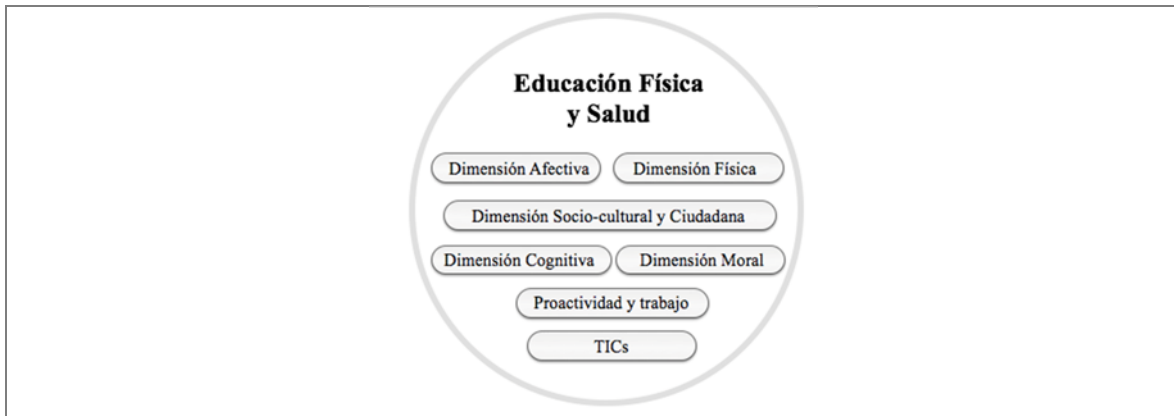
Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (LGE, 2009, Artículo 2)

Esta comprensión va más allá del movimiento, el cuerpo y la salud, surgiendo la necesidad en la asignatura de un tercer Eje de OA del que la Educación Física pretende hacerse cargo entre sus posibilidades. Aquel eje refiere a aquellas metas educativas que se alinean con temáticas subyacentes a lo educativo y que apuntan al desarrollo integral, la inclusión, la convivencia, la ciudadanía, la interculturalidad, la identidad de género, entre otras necesidades surgentes y

urgentes de atender en la actualidad. En educación básica, se propone la “Seguridad, juego limpio y liderazgo”, en la primera etapa de educación media la “Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física” y, en los dos últimos años, en virtud de las definiciones conceptuales y didácticas que fundamentan el currículum de la asignatura: “Comunidades activas saludables”, “Aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas” y “Ciudadanía Digital”.

En cuanto a las otras dimensiones de lo humano que se articulan con la dimensión motriz, el currículum también pretende hacerse cargo en una propuesta que no se reduce en lo disciplinar, sino que se expande a todos los sectores curriculares con el fin de contribuir al logro de la concepción de educación que condiciona la praxis de todas las parcelas de intervención didáctica. Los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para educación básica y media, en sus diversas dimensiones (Figura 2), se constituyen como oportunidades clave para tal cometido, ya que “deben ser promovidos a través del conjunto de las actividades educativas durante el proceso de la Educación General Básica, sin que estén asociados de manera exclusiva con una asignatura o con un conjunto de ellas en particular” (Ministerio de Educación, 2012, p. 26), situación similar que se indica para la educación media o secundaria.

*Figura 2.* Dimensión de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) a los que debe contribuir la Educación Física.



Fuente: Elaboración propia.

El SIMCE (Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación) de Educación Física figura como la herramienta de control del aprendizaje real en este espacio escolar, teniendo como intención concreta medir la condición física o, en una mejor interpretación, “evaluar capacidades condicionantes como la fuerza, la resistencia aeróbica, y la composición corporal, más que aprendizajes generados desde la acción y relación didáctica configuradas en clase” (Toro y Valenzuela, 2012, p. 212), por lo tanto, las energías y proyecciones del trabajo docente irán hacia aquel norte de tal forma de validar la labor escolar ante el sistema educativo. De esta forma, no es posible vislumbrar una concepción de “Educación Física y Salud” desde una mirada globalizadora ya que otros aprendizajes que se promueven desde este sector de aprendizaje pierden importancia.

Desde esta realidad, se proclama y fortalece a un sector de aprendizaje con diversos roles que cumplir y responsabilidades que acatar, un sector polifuncional, multifacético y protagonista en una cobertura curricular que va más allá de la concepción determinista con que sitúa el Currículum Nacional a la Educación Física y Salud como un medio y no un fin. Aquella profundización en una mirada instrumentalizadora y utilitarista que han impuesto las políticas públicas hacia la promoción de una vida saludable pareciera desvirtuar el papel pedagógico integrador que tiene la Educación Física por antonomasia, desde el desarrollo motriz y corpóreo en su educabilidad hacia la humanización en que sus necesidades e intereses tienden a verse por separado.

### **Desde un currículum fragmentado hacia una mirada globalizadora**

Seguimos en lo tradicional, en una escuela parcelada y sistematizada donde cada sector de aprendizaje cumple un rol en específico y acotado. En una primera instancia, resulta necesario revisar el campo educacional desde una perspectiva general para poder contextualizar la temática y adentrarnos en la Educación Física como disciplina específica.

Desde la consideración de que cada disciplina tiene delimitado un conocimiento u objeto de estudio específico, se restringe el desarrollo integral de la persona ya que el foco epistemológico reside en dimensiones aisladas del ser humano evitando visualizar la totalidad de su manifestación experiencial. Morin (1999) plantea que “la hiperespecialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve)” (p. 13), criticando así la división del conocimiento.

Las disciplinas parceladas, más bien, la hiperespecialización que el paradigma de la simplicidad ha mantenido desde la modernidad en occidente, comparte los principios de disyunción, reducción y abstracción de los saberes en búsqueda de la simpleza y claridad en el conocimiento científico, postura que resulta ser incompatible con la reflexión fenomenológica de concebir lo múltiple como una mirada compleja visualizada en un intento de re-significación de la Educación Física (Sérgio, 1999), que, en tanto impronta, figura como una discusión urgente de contextualizar en nuestra realidad país y alinearse con la reflexión actual (Rey y Canales, 2007). En tanto aquello, la academia, las bases del currículum chileno y el proyecto mancomunado de estandarizar la formación inicial docente en Chile aún no se hacen cargo.

Morin (2001) plantea que la vida no puede entenderse como una sustancia, como un objeto, sino más bien como un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo que converge en y desde la autonomía, que desde la formación del párvulo, desde su corporeidad y motricidad, se intencionan experiencias de aprendizaje hasta culminar su proceso de educación formal en enseñanza media. Benjumea (2007) propone una unificación teórico-práctica por medio y más allá de las disciplinas, aunque en la escuela su aplicabilidad se vuelve compleja por la rigidez del aparato educativo que el currículum oficial articula, la estructura administrativa coercitiva de la escuela y la actitud acomodaticia de la cultura docente. Calahorro y Carpio (2011) afirman que una educación que trascienda las disciplinas estimularía “aspectos relacionados con la cognición,



personalidad y aspectos conductuales, así como la adaptación al medio físico y social de los alumnos” (p. 32), una perspectiva que no es menester de pasar desapercibida.

### **La necesaria permeabilidad de los saberes disciplinares en la experiencia motriz**

La unificación epistemológica, ontológica y metodológica entre las disciplinas enriquece recíprocamente a los campos de conocimientos involucrados y entrega significancia en la comprensión de la realidad (Delgado, 2009), donde el diálogo entre los componentes de la realidad (*episteme, mythos, logos, praxis*) permiten aquella unidad epistémica que aprehende la realidad como un todo, tal como se nos presenta vivencialmente, como un *todo interactuante*.

La permeabilidad entre las áreas disciplinares permite la transferencia e integración de los saberes logrando percibir con mayor coherencia los matices y contrariedades de una realidad compleja, de la vida cotidiana, con sus dinámicas y relaciones experienciales que la escuela como espacio brinda (Fraile, 2012). Es necesario, desde este punto de vista, un abordaje de la enseñanza-aprendizaje desde un enfoque dialéctico globalizador que sí “permite generar las competencias requeridas en términos de conocimientos, destrezas y habilidades” (Delgado, 2009, p. 41) desde la vinculación disciplinaria, sin dejar de considerar las actitudes, emociones y valores en el marco formativo (Fraile, 2012; Calahorra y Carpio, 2011).

Considerando que en el Currículum Nacional a la Educación Física se le asigna la competencia motriz como objeto de estudio, práctica y producto de aprendizaje, coherente a la lógica competencial que manifiestan las bases del currículo, se da a entender que lo corporal, el movimiento y las actividades motrices relacionadas al saber, al saber hacer y al saber ser comprenden esta competencia (Méndez, López Téllez y Sierra, 2009). En este sentido, Blázquez y Sebastiani (2009), inclusive Figueras, Capllonch, Blázquez y Monzonís (2016), postulan que, en Educación Física, por medio de la consecución de sus objetivos, entendiéndolos como OA en nuestra realidad, no solo se debe certificar la estimulación de la competencia motriz, sino también facilitar el logro de las competencias básicas propias de los otros sectores educativos, como la competencia comunicativa, competencia lógico-matemática, competencia cultural y artística, entre otras.

### **Inter o transdisciplinariedad en la Educación Física, ¿qué posibilidades nos ofrece nuestra realidad?**

Se nos presenta una profunda reflexión que sería pertinente resolver para aclarar nuestros significados e intencionalidades en cuanto a la praxis de la Educación Física. Asumimos los retos que configuran la escuela como institución social, que día a día se vuelven más desafiantes, pero pareciera que como educadores motrices no estamos preparados para adjudicarnos tales riesgos. Por lo tanto, es necesario repensar el objeto propio de la Educación Física a nivel teórico y su ideario pragmático en intenciones de concreción en que la didáctica se torna relevante,

ofreciéndose en esta suerte de reflexión tres vías que la discusión epistemológica sobre el *educar* proporcionan (González, 2014).

La vía *disciplinar* de cómo históricamente se ha concebido y que aún merece consenso; una vía *interdisciplinar* como complementariedad teórica y metodológica entre una ciencia o disciplina específica con otra, manteniendo los cánones competenciales con que miramos a la Educación Física en la actualidad; o, la *transdisciplinariedad*, que “profundiza y amplía sus fines, pretende resolver problemas más complejos con la integración de todas las ciencias. Por eso es más abarcadora, más holística, totalizadora” (González, 2014, p. 100).

Al referir a la *pedagogía de la motricidad*, o paidomotricidad como propuesta que acuña Trigo (2000), es posible revisar una posibilidad formativa que supera la Educación Física y permite ver el desarrollo de la corporeidad desde la interdisciplinariedad —y transdisciplinariedad— en una arista más amplia, aspirando al desarrollo del ser humano desde la estimulación de todas sus potencialidades humanas en un marco antropológico-cultural, potencialidades que Uribe (2007) distingue desde una dimensión “cognitiva, afectiva, social, biológica, estética, madurativa, lúdica, erótica, ética, moral, comunicativa, espiritual, y por supuesto, motriz” (p. 19). Incluso el autor postula que “es necesario y urgente pensar en quiebres que posibiliten nuevas formas de pensar la vida, el cuerpo humano y sus posibilidades de expresión y manifestación” (Uribe, 2007, p. 19), rompiendo esta influencia fragmentaria en la escuela y del ser humano en y desde la experiencia motriz.

Fraile (2012) menciona las ventajas de considerar la Educación Física como un escenario interdisciplinar. En este escenario motriz globalizador, se permite no solo el desarrollo de la competencia motriz, sino de aquellas competencias transversales en el contexto escolar, principalmente aquellas competencias interpersonales que se logran por medio de actividades colaborativas, por lo que la interacción motriz (Parlebas, 2008) adopta un esencial protagonismo. Es relevante el trabajo realizado por Monzonís y Capllonch (2015) en el tratamiento de estrategias para abordar competencias sociales y ciudadanas en el espacio de aprendizaje significativo que ofrece la Educación Física. La interdisciplinariedad propone una instancia para el aprendizaje significativo en la resolución de problemáticas reales y complejas, contribuyendo a desfragmentar los saberes para su comprensión. En cuanto “temas transversales”, Calahorro y Carpio (2011) mencionan que la formación ética y social necesita una programación interdisciplinaria por su vinculación a una educación integral, considerando el currículum como un medio de familiarización del estudiantado con problemáticas contingentes y que por medio de los recursos didácticos significativos que son característicos este sector de aprendizaje es factible de tratar.

Resulta interesante la clasificación que realiza Uribe (2007) sobre las áreas de conocimiento con que la acción motriz aborda, en su facultad integradora de abordar, la multiplicidad de potencialidades humanas. Comienza vinculando la Educación Física con las ciencias exactas o naturales, estableciendo la relación más cercana con la biología y aportaciones desde la física y química, enlazando saberes y prácticas con la anatomía, fisiología, biomecánica, genética y morfología, entre otras, todo aquello, desde una visión dualista, positivista y naturalista que significa al cuerpo como un elemento orgánico objeto de comprensión.

Las ciencias y el pensamiento científico tienen espacio *per se* que es posible supeditar con la Educación Física. Benjumea (2007) menciona que existe “una necesidad del área de interactuar desde la interdisciplinariedad para el desarrollo del conocimiento” (pág. 95) vinculándola directamente con las ciencias sociales y humanidades. Desde este ámbito, la Educación Física mantiene una estrecha relación sobre todo con la antropología en la interacción naturaleza-cuerpo-cultura. Hurtado (2008) sostiene que mediante la actividad corporal existe una mediación cultural como convergencia discursiva entre el ser corpóreo y lo externo, por lo tanto, los juegos tradicionales, danzas, expresiones y modos de comunicación ludomotriz como patrimonio cultural (García, 2010) forman parte de esta clasificación.

Junto a esto, la sociología y psicología son inherentes a la experiencia motora desde la lógica de los comportamientos individuales y sociales, en una dinámica particular con las instituciones en que este ser humano se desenvuelve, ya sea el barrio, la escuela, la familia, su comunidad. La vinculación del área motriz con la geografía en esta permanente comunicación entre corporeidad, espacio y tiempo permite la apertura al conocimiento de los objetos que interactúan con el individuo. La persona se encuentra en constante comunicación con su exterior, empoderándose de su rol en la constitución de los ambientes facilitadores para el aprendizaje motriz como espacio simbólico y campo estructurante.

Por último, las “ciencias del espíritu”, como plantea Uribe (2007), constituyen al ser espiritual y al ser histórico, siendo la ciencia central de esta dimensión la *filosofía*, vista desde la fenomenología, en una discusión del *ser* y *estar* en un espacio y tiempo real concientizado (Heidegger, 2001).

El mismo Uribe (2007) alude a una nueva visión “ni simplificada ni reduccionista; un ser hologramático: cuerpo-sujeto, desde las partes al todo y el todo en las partes, y además situado en un contexto, con una expresión motriz intencionada de emociones, sentimientos, conocimientos y operaciones cognitivas” (p. 111). La persona se constituye como un agente activo, autónomo y consiente de sus movimientos; su práctica motriz como la dimensión central de lo humano constituye su *ser y estar*. Un ser humano bio-cultural que se desenvuelve motrizmente en el mundo que lo rodea y sus interacciones múltiples potencian su desarrollo integral. En este sentido, Méndez *et al.* (2009) postulan que el concepto de “competencia motriz” se define e interpreta como una interacción y conocimiento del mundo físico y la capacidad de lograr una vida saludable, inclusive objetan esta postura y afirman que esta competencia es mucho más amplia, ya que su visión reduccionista “limita el carácter integrador del nuevo modelo de trabajo por competencias y deja en desventaja al docente de Educación Física, descompensando el propio trabajo interdisciplinar” (p. 56).

Castillo (2010) hace un acercamiento desde la espacialidad, mencionando que desde el espacio educativo que dispone la Educación Física como disciplina pedagógica no solo se atienden los saberes propios de esta, sino que se complementan con otras asignaturas desde la intervención con la corporeidad, inclusive en las actividades en contacto con la naturaleza se ven involucrados sectores de aprendizaje como Comprensión del Medio, Lenguaje y Comunicación, Educación

Ciudadana, Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Artes como un todo, dándole significancia al aprendizaje y permitiéndole valorarse y crecer como persona.

Feitosa, Kolyniak y Rath (2006) proponen que, en la Educación Física, debemos aceptar una realidad multidimensional, dinámica, multiexistencial y multimilenaria, enfatizando que el desarrollo de la corporeidad no se limita a un conocimiento a desarrollar, sino a una dimensión existencial y espiritual vinculada con la historia individual y dinámica de la sociedad.

Aquel vínculo inseparable de la motricidad con su corporeidad trasciende desde el movimiento mecanicista a fenómenos complejos, globalizantes e integrales de todas las dimensiones del ser humano hacia su comprensión. Benjumea (2007) menciona que “por medio de la motricidad, el sujeto desarrolla la capacidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el universo; transmite y recrea valores determinados cultural, geográfica, política e históricamente” (p. 100). La Motricidad y Corporeidad, como fundamentos de la Educación Física, son un punto de partida del ser humano para el conocimiento global de la realidad.

Un holismo epistemológico completamente integrado como parte de una educación *transdisciplinar*, como una fusión total de las disciplinas en un todo complejo, también merece discusión. La corporeidad y su manifestación en la motricidad, la motricidad y su manifestación en la corporeidad, si se estudian bajo la perspectiva globalizadora es posible visualizar la complejidad de las funciones y de las relaciones entre los diferentes sistemas y órganos (Delgado, 2009).

La dimensión corpórea y motriz, debido a su complejidad, no tendrían cabida dentro de las disciplinas que actualmente son funcionales a la escuela, *la Educación Física como la concebimos actualmente no da abasto*. Benjumea (2010) plantea que una propuesta transdisciplinar figura como una opción de desarrollo del conocimiento a partir de la comprensión real de lo complejo en el mundo de la vida ya que “constituye esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas y entretenerse en torno a un objeto o fenómeno común a propósito de leer su complejidad” (p. 103).

Asumir que lo motriz y corpóreo son propios de la actual Educación Física es fundamental. Propios, como elementos interdependientes en una inherente relación dialéctica en la formación del ser humano en todas sus acciones, experiencias y sentires. Se requiere una vinculación curricular de estos saberes y del trabajo comunitario de sus protagonistas que la intencionan, desde un enfoque dialéctico globalizador entre los actores especialistas desde sus diversas prácticas de intervención disciplinar, permitiendo que la escuela perpetúe como una institución educativa adaptada a las necesidades de conocimiento. Desde esta perspectiva, la vía interdisciplinar resulta una oportunidad próxima desde la práctica en el aula, mientras que la vía de la transdisciplinariedad requiere una discusión académica profunda y determinadora con orientaciones metodológicas claras, pistas que nos ayuden a entender su sentido práctico que transgrede la rigidez impuesta desde el currículum normativo.

### **La oportunidad en la escuela: sobre la docencia, lo motriz y la colaboración**

El rol del docente es trascendental en esta transposición didáctica de un currículum integrado, donde la intencionalidad del profesorado promoverá el desarrollo de las diversas

competencias básicas solo como una aproximación incipiente al trabajo interdisciplinar (Méndez *et al.*, 2009). Teniendo en cuenta el valor propio de educar que trascienda lo meramente instrumental, en lo que Freire (2008) asegura que “transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador” (p. 34).

Establecer lazos de unión entre los sectores de aprendizaje resulta necesario, a lo que Alías (2011) plantea “romper la dinámica de trabajo acomodaticia, aislada e individualista de los docentes mediante proyectos innovadores de trabajo interdisciplinar” (p. 88), una superación del “celularismo” (Corti, 2017). El trabajo del docente exige colaboración, exige no solo acotarse a los contenidos del sector de enseñanza, sino que debe trascender a las demás disciplinas propendiendo al diálogo con los docentes de otras asignaturas, que supere lo tradicional. Los docentes enseñan solos y carecen de una visión crítica de su práctica, de un trabajo colectivo en el aula y apoyo en los procesos de investigación, intervención y evaluación, sobre todo en la coevaluación docente y en el aprendizaje en comunidad (Hargreaves, 2003).

Nos regimos en una sociedad que se funda en el individualismo (Bauman, 2000), y en la labor educativa “a pesar de los numerosos esfuerzos de mejora y reforma, el individualismo permanece con obstinación en la cultura de los profesores” (Hargreaves, 2003, p. 192). Al respecto, Corti (2017) menciona que las rutinas de trabajo individualizadas que tienden al aislamiento originan espacios fragmentados, parcelados e incoherencia procedimental.

La inclinación del trabajo del profesorado demanda una distinta intencionalidad en que la *cultura de colaboración docente* prime, donde los contenidos de la pedagogía en su generalidad y especialidad se configuren como elementos de interacción transformadores e integradores. La intencionalidad de interacción entre disciplinas, la actitud crítica-reflexiva del profesorado y la intersubjetividad que conlleva este proceso de coaprendizaje en comunidades de trabajo e investigación corresponde a una orientación práctica que los lineamientos curriculares y la orgánica escolar pueden considerar.

Acorde a lo que plantea Krichesky y Murillo (2018), el trabajo colaborativo entre profesores de distintas áreas también perpetúa prácticas pedagógicas conservadoras que no contribuyen a la mejora de los aprendizajes, por lo que resulta necesario considerar algunas modalidades que promuevan un trabajo colaborativo innovador, más allá de la coordinación programática o de labores entre varios docentes o áreas de trabajo, sino el desarrollo en conjunto de objetivos y contenidos que construyan enfoques compartidos.

Desde este ideario se postulan los proyectos interdisciplinarios, en tanto interdependientes y colaborativos, que trasciendan lo individual y fortalezcan el aprendizaje docente compartido desde múltiples saberes y formas de entender la vida, construyendo una panorámica de comprensión de la complejidad del fenómeno educativo en cuanto manifestación humana. Aquel desarrollo contiguo, voluntario y responsable implica una conjunción de propósitos, esfuerzos y reflexiones que permiten el abordaje del aprendizaje no solo desde una arista, sino una visión globalizadora desde diversas perspectivas de comprensión de lo motriz al renunciar a arquetipos

tradicionales, de que aquella dimensión no es sinónimo de movimiento en cuanto mecánico, sino que lo supera. Acá se realza la importancia de resolver situaciones problemáticas que emerjan de la realidad no solo desde el campo epistemológico de lo que se ha entendido por Educación Física históricamente, sino que sea posible alinearse con las políticas curriculares hacia el tratamiento de la formación motriz como un propósito multidimensional, comprensivo e integral desde diversas áreas de desarrollo humano e intervención.

Lleixá (2007) asume que esta es una responsabilidad de la cultura escolar donde los funcionarios no se atreven a construir un proyecto curricular interdisciplinar, incluso la institución formal debe obstinarse en promover una adecuación de las estructuras organizativas en aquel segundo nivel de concreción del currículum. Se debe destinar tiempo y recursos dispuestos para la programación curricular y trabajo colaborativo, desarrollando unidades interdisciplinarias adaptadas al espacio educativo particular (Méndez *et al.*, 2009) dentro de una demanda constante y necesaria reestructuración administrativa de la escuela.

### **A modo de conclusión**

La situación actual del sistema educativo chileno, fragmentado en sus disciplinas curriculares y limitado en la formación de un ser integral, evidencia una marcada reducción epistémica que el enfoque por competencias ha condicionado a la Educación Física, siendo la competencia motriz un elemento amplio y complejo de abordar que la disciplina específica no se propone a encarar. A nivel del espacio educativo como concreción última de la enseñanza-aprendizaje, el rol del profesor es la terminal de intenciones formativas. La sensibilización del docente en su praxis debe recaer en la reflexión de su enseñanza, permitiendo a los estudiantes participar en un escenario vivencial y complejo, visto como un todo desde sus múltiples potencialidades y dimensiones antropológicas que la práctica motriz permite.

A nivel de centro escolar, la formulación de proyectos y unidades interdisciplinarias entre departamentos de asignatura no solo dotaría a los alumnos de una instancia de comprensión de la realidad mediante el aprendizaje significativo, sino que abarcaría la formación integral en un trabajo colaborativo, humano y profesional que tiende a enriquecer al docente persona y profesional integrante de la comunidad educativa.

La estructura del sistema educativo, desde una visión macro de la enseñanza, ordena los saberes escolares fragmentando la organización disciplinar que, en las disposiciones legales del Currículum Nacional, los segmenta y declara una vinculación solo desde los Objetivos de Aprendizaje Transversales, propósitos curriculares que en la práctica docente tienden a no ser prioridad y que cuya complejidad y dinamismo dificultan considerablemente su concreción didáctica.

Esta realidad responde a un proyecto educativo histórico que perpetúa un tipo de escuela como modelo de institución que no permite adecuaciones y unificación epistemológica, que fortalece la formación de técnicas instrumentales desde la competencia motriz sin permitir una vivencia global de la motricidad, donde pareciera que con el trabajo docente compartido,

reflexionando y actuando pertinentemente en escenarios específicos según el contexto en que se sitúen, figura como una alternativa innovadora y necesaria. De tal forma, desde la didáctica de la motricidad como una “mirada sistémica y compleja que se sustenta en la acción humana, sea esta deportiva, artística, recreativa, laboral o educativa” (Toro, 2007, p. 38), fundar una concreta articulación de los saberes auténticos de lo humano, saberes que se circunscriben en el proyecto curricular que la escuela ambiciosamente pretende y que carecen de significancia en el aprendizaje real.

No existe, en nuestro país, una discusión formal sobre aquel modelo instrumental de la Educación Física que pareciera obsoleto y atemporal, más diacrónico que sincrónico, incluso desde la emergente implementación y consolidación de la designada Educación Física y Salud, por lo que se constituye en una limitación revisar la teoría aplicada que refiera a una alternativa superadora en el sistema chileno, abocándose solo a contextos extranjeros poco cercanos culturalmente. Más aun, alinear criterios sobre la Educación Física que pretendemos y comprenderemos, en los límites de su disciplinariedad o la superación de esta hacia la transdisciplinariedad.

Es importante considerar la posibilidad de investigación sobre esta temática en la realidad escolar del país enfocándose en la estructura curricular desde los marcos legales, la cultura y formación del profesorado *pro-colaboración* interdisciplinaria como una posibilidad práctica desde las oportunidades de experiencia motriz que ofrece la Educación Física, las características de la infancia y juventud particular de cada realidad y/o las necesidades del contexto para su concreción.



**Otoño en la barda**, óleo con espátula. **Arturo Canteli**

## Bibliografía

- Alías, D. (2011). La competencia en comunicación lingüística desde el área de la educación física. *Puertas a la Lectura*, 23, 68-90.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Benjumea, M. (2007). En la búsqueda de los elementos constitutivos de la motricidad que la configuran como dimensión humana. En B. Chaverra (Ed.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas de la educación física. Un campo en construcción* (pp. 95-114). Medellín: Funámbulos.
- Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana. Un abordaje transdisciplinar*. España-Colombia: Léeme.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Calahorra, F. y Carpio, E. (2011). Contenidos transversales e interdisciplinariedad. Una aproximación desde la educación física. *Arte y Movimiento*, (4), 31-43. Recuperado de:  
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/download/603/531>
- Castillo, F. (2010). Transversalidad, interdisciplinariedad y aprendizaje, una triada que emerge de la espacialidad. *Revista Educación Física y Deporte*, 29(2), 279-286.
- Corti, A. (2017). Cultura de trabajo docente y gestión del cambio: del aislamiento a la colaboración. *Temas de Educación*, 23(1), 127-139.
- De Paz, D. (2005). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de:  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/5123>
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo un enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y postgrado*, 24(4), 11-44.
- Espinoza, O. (2016). Cambios al currículum escolar 1990-2014: institucionalidad y desafíos. *CEPPE Policy Brief*, (7), 1-7. Recuperado de: [http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE\\_N7-Cambios-al-curriculum-escolar-1990-2014-Institucionalidad-y-desafios.pdf](http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE_N7-Cambios-al-curriculum-escolar-1990-2014-Institucionalidad-y-desafios.pdf)
- Feitosa, A., Kolyniak, C. y Rath, H. (2006). *Mudanzas: horizontes desde la motricidad*. Popayán: Ediciones Universidad del Cauca.
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D. y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (123), 32-41. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)
- Freire, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad: análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 5-16.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, P. (2010). Desde el currículo de educación primaria para Extremadura: las competencias básicas en educación física como ciencia social. *Tejuelo*, 4, 84-95.
- González, H. (2014). Inter y transdisciplinariedad: una reflexión en la educación. *Paideia XXI*, 4(5), 95-103. Recuperado de: <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/download/911/829/>
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (2001). *Ser y tiempo*. Santiago: Universitaria.
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29(102), 119-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/ludica.num12-7672>
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. Recuperado de:  
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/20181/16716>
- Lleixá, T. (2007). Educación Física y Competencias Básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem*, 23, 31-37.



- Méndez, F., López Téllez, G. y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones de la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Educación Física y Salud. Educación Básica*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares Educación Física y Salud. Educación Media 7° a 2° medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Física*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares Educación Física y Salud. Educación Media 3° y 4° medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Monzonís, N. y Capllonch, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde educación física y tutoría. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 256-262.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Oliva, M. (2017). Arquitectura de la política educativa chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 405-428. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226921>
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rey, A. y Canales, I. (2007). Discurso epistémico para una ciencia de la motricidad. *Cinta de Moebio*, (28), 117-140. Recuperado de: <http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/25936/27249>
- Rodríguez- Rodríguez, F., Curilem, C., Escobar, D. y Valenzuela, L. (2017). Propuesta de evaluación de la educación física escolar en Chile. *Educación Física y Ciencia*, 18(1), 1-12. Recuperado de: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv18n01a03/>
- Sérgio, M. (1999). *Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.
- Trigo, E. (2000). *Manifestaciones de la motricidad*. Barcelona: INDE.
- Toro, S. (2007). Aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (1), 29-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100002>
- Toro, S. y Valenzuela, P. (2012). Desde la acción a la enacción. Más allá del movimiento y de la educación física. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), 211-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400012>
- Uribe, I. (2007). Teoría y práctica de la educación física. En B. Chaverra (Ed.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas de la Educación Física. Un campo en construcción* (pp. 11-21). Medellín: Funámbulos.